

NOSSAS INFÂNCIAS E O DIREITO À CIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO-RJ

OUR CHILDHOODS AND THE RIGHT TO THE CITY IN TIMES OF PANDEMIC IN THE CITY OF SÃO GONÇALO-RJ

André Tinoco de Vasconcelos⁹⁵
Thiago Simão Dias⁹⁶
Clara Regina Moscoso⁹⁷
Thaís Coutinho de Barros Coelho⁹⁸

Resumo

Este artigo tem como objetivo geral problematizar como a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e o necessário isolamento social estão impactando no desenvolvimento das leituras geográficas e na construção da compreensão dos direitos à cidade pelas infâncias no município de São Gonçalo-RJ. A metodologia utilizada apresenta uma abordagem qualitativa, pautada na Educação Popular (FREIRE, 1989) e a Educação Geográfica (CALLAI, 2005). Os resultados apontam que, no contexto da realidade das crianças de classes populares, as infâncias são marcadas por negação de diversos direitos, incluindo o direito à educação e, tanto dentro como fora do contexto pandêmico, elas seguem impossibilitadas de desfrutar da cidade, porque foram roubadas, desumanamente, de seus direitos dentro do tecido urbano.

Palavras-chave: Infâncias. Direito à cidade. Pandemia. Educação escolar. Leitura geográfica.

⁹⁵ Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Possui especialização em Educação Básica (UERJ-FFP) e graduação em Geografia (UERJ-FFP). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular (GAIEP). Professor Assistente no Departamento de Geografia da UERJ-FFP. E-mail: andretinocouerj@gmail.com - Telefone: (21) 98251-1682. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9104-6124>.

⁹⁶ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa GAIEP (Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular). Atua como Educador Social, exercendo a função de Professor-Alfabetizador de Adultos e Idosos, na ONG Instituto Abraço do Tigre. E-mail: thiago.dias.educ@gmail.com - Telefone: (21) 96503-4426. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5875-5543>.

⁹⁷ Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa GAIEP (Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular). Professora do Ensino Fundamental I na rede privada de ensino. E-mail: claramoscoso86@gmail.com - Telefone: (21) 97515-6534. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0524-3039>.

⁹⁸ Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa GAIEP (Geografia nos Anos Iniciais e Educação Popular). Ex-bolsista PIBIC no Projeto de Pesquisa "Formação Continuada em Rede: Experiências e Narrativas Docentes". E-mail: thaiscoutinhodebarros@gmail.com - Telefone: (21) 99934-6966. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8030-4132>.



Abstract

This article aims to discuss how the new coronavirus pandemic (COVID-19) and the necessary social isolation are impacting the development of geographic readings and the construction of children's understanding of the rights to the city in the city of São Gonçalo-RJ. The methodology used presents a qualitative approach, based on Popular Education (FREIRE, 1989) and Geographical Education (CALLAI, 2005). The results show that, in the context of the reality of children from popular classes, childhoods are marked by the denial of several rights, including the right to education and, both within and outside the pandemic context, they continue to be unable to enjoy the city, because they were robbed, inhumanly, of their rights within the urban mesh.

Keys words: Childhoods. Right to the city. Pandemic. Schooling. Geographical reading.

Introdução

Neste presente artigo, pretendemos apresentar algumas análises e reflexões que vêm sendo desenvolvidas acerca dos desafios enfrentados pelo campo da Educação durante o período pandêmico e frente à ampliação do ensino remoto. Nessa perspectiva, a questão que norteia este trabalho é: Como fica o direito à cidade das crianças de classes populares do município de São Gonçalo durante a pandemia? Diante disso, o nosso objetivo principal é problematizar como a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) e o necessário isolamento social estão impactando no desenvolvimento das leituras geográficas (e do mundo) e na construção da compreensão dos direitos à cidade pelas infâncias no município de São Gonçalo-RJ.

Sendo assim, será abordado, inicialmente, as concepções de infâncias preconizadas nesta investigação, articulando-as a uma leitura de cidade e vivências espaciais. Em seguida, será identificado o campo de estudos conhecido como direito à cidade, mostrando sua definição e valor para formação cidadã dos sujeitos e das infâncias dentro dos espaços urbanos, vinculando sua compreensão à realidade pandêmica. Por fim, debateremos acerca da leitura geográfica e da educação escolar pensando, de forma geral, os desafios e possibilidades impostos às crianças, às infâncias e a todos os atores que constituem as comunidades escolares para se trabalhar com as camadas empobrecidas perante a falta de estrutura para concretização de uma educação remota possível.



Para essa discussão, nos embasamos na leitura de mundo conforme autores que têm a Educação Popular como diretriz, como Paulo Freire (1989), entre outros. E autores do campo da Educação Geográfica, como Callai (2005), Cavalcanti (1998) e Lopes (2006). Dialogamos, ainda, com os estudos sobre cidade e direito à cidade, de Lefebvre (2001) e Carlos (1992). Por fim, trazemos, com a finalidade de contribuir com a efetivação desse direito no município de São Gonçalo, algumas análises e reflexões sobre a infância e o ensino escolar neste ano de pandemia.

As infâncias na cidade em tempos de pandemia

Iniciamos esse debate fazendo apontamentos de o que é ensinar na e com a cidade e quais as concepções de infância estamos refletindo aqui. Entendendo a cidade como esse lugar que pode produzir o sentimento de pertencimento no espaço vivido, mas, ao mesmo tempo, produz estranhamento e sofrimento, por exemplo, quando nega direitos às infâncias, situação agravada em período pandêmico.

A primeira característica da infância que devemos levar em conta ao trabalhar com as crianças é a sua pluralidade, pois as infâncias não são iguais. Como afirma Lopes (2006), cada realidade elabora a sua ideia de infância de acordo com as condições sociais em cada diferente localidade. Na relação com as pessoas pertencentes ao grupo social, com o próprio lugar de vivência e também com outros grupos e espaços, se produz diferentes subjetividades para a infância que serão condizentes com o que aquela sociedade aceita na subjetividade coletiva (cf. LOPES, 2006, p. 104) e também com cada contexto das determinadas épocas.

De acordo com Ariès (1981), a infância nem sempre foi reconhecida e valorizada como uma fase da vida com suas próprias características e que demandasse certos cuidados. A relevância das etapas da vida varia de acordo com a relação demográfica de cada época e o que cada geração tem como importante. Séculos atrás, o índice de mortalidade infantil no mundo, de forma geral, era alto, então, não se valorizava o apego a uma vida que, provavelmente, se acabaria de modo efêmero. No século XII, as crianças eram representadas nas artes como adultos em escala reduzida,

não eram vistas com o olhar que se tem hoje, não havia o reconhecimento das subjetividades da infância.

Ainda conforme Ariès (1981), na Europa, por volta dos séculos XVI e XVII, iniciava-se o processo de reconhecimento da criança. Até aquela época, no momento em que as crianças deixavam suas amas de leite, eram inseridas na vida adulta sendo expostas a tudo que o mundo tinha, não havia uma separação entre assuntos que fossem para as infâncias e que não fossem. Era uma época de negação da infância. Tem-se, desde essa época, e perdurando até hoje em diferentes contextos, os casamentos extremamente cedo, meninas que estudavam até os 12 anos e meninos até os 14 anos, ou não estudavam, dependendo da classe social.

Nos séculos seguintes, com as transformações na ordem social, econômica, religiosa, etc., a partir de revoluções burguesas, as famílias começaram a se transformar e mudaram questões como o cuidado com as crianças e as diversas relações familiares, assim como os processos de ensino e aprendizagem. Ao chegar ao final do século XVII, essas transformações geram a particularização da infância e a reestruturação do espaço destinado para as crianças (cf. LOPES, 2006, p. 114).

Lopes (2006) reforça que as infâncias são produzidas de acordo com os diferentes contextos, que estão ligados às diferentes camadas sociais. No período da Revolução Industrial, enquanto ocorreram essas mudanças na sociedade, crianças de classes populares eram utilizadas em indústrias para trabalhos manuais, como mexer em engrenagens de máquinas, devido às suas mãos pequenas que caberiam em diversos lugares. O resultado era óbitos e crianças mutiladas. Com o passar do tempo, os interesses das elites também se transformam e passa a ter escolas acessíveis aos filhos de trabalhadores. Obviamente, era um modelo que visava formação de mão de obra e inculcação de valores da sociedade burguesa. Segundo Lopes (2006):

Ao analisarmos o próprio sentido de infância construído a partir do século XVII, podemos afirmar que esta é uma ideia apropriada por alguns como verdadeira, mas não aplicáveis a todos, ou seja, a mesma noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com os interesses de quem a utiliza, e a sua pretensa universalidade só o é quando necessária (p. 116).

Refletindo sobre nossa época, constatamos que, assim como naquele período de início da revolução industrial, as classes populares sempre sofreram opressões e têm seus direitos negados, inclusive o direito à infância. Ao analisarmos as infâncias na cidade de São Gonçalo hoje, percebemos como direitos à educação, saúde, o direito à cidade, entre outros, são cerceados. Refletir sobre as infâncias e seus direitos hoje é pensar o contexto e as subjetividades da vida nas cidades, por isso que estamos apontando, desde o início do texto, a importância da cidade na constituição das leituras de mundo das crianças.

Ao trazermos a pandemia do novo coronavírus para o debate, devemos entendê-la como mais um elemento que impacta na cidade, nas infâncias e nos processos de ensino. Consiste em um fenômeno de alcance global que influencia fortemente no local. O lugar funciona como o núcleo reflexivo da análise (cf. TAVARES, 2007, p. 83), porque é a partir dele que se organiza nossa interpretação do mundo, o lugar é síntese dos diversos processos que se desenvolvem no espaço. O período pandêmico e a necessidade de se isolar alteraram a relação com a cidade e o espaço vivido, mesmo o sentimento de pertencimento se altera. O deslocamento na cidade, que em muitas localidades de São Gonçalo já é limitado, torna-se ainda mais difícil. Para a realidade das crianças de cidades periféricas como São Gonçalo o medo do vírus se somou às diversas mazelas que estão presentes em suas vidas. De acordo com Tavares et al., em estudo sobre o impacto do Covid-19 na Educação Infantil de São Gonçalo:

Propomo-nos a problematizar a quarentena e o fechamento das creches e pré-escolas, lançando visibilidade a um conjunto de precarizações vivenciadas por boa parte das famílias e das crianças das camadas populares gonçalenses. As condições de moradia, de trabalho e renda, de acesso à informação, à saúde, à educação, dentre outras, são aspectos cuja problematização e debate, consideramos de extrema relevância, sobretudo, se o nosso foco analítico se dirige às crianças pequenas na cidade (TAVARES et. al., 2021, p. 82).

Tomando como exemplo um elemento desse conjunto de precarizações, as condições de moradias constituem uma das principais dificuldades para se falar em

isolamento, uma vez que muitos moradores de periferia vivem com muitas pessoas em um espaço pequeno, ou não têm acesso a esgoto tratado, dificultando ainda mais evitar o vírus. Por fim, em nosso foco, o processo de ensino-aprendizagem, tem a leitura de mundo como método e conteúdo central nos anos iniciais do ensino escolar. Nesse contexto, como ampliar a leitura de mundo dos educandos em uma conjuntura de evitar deslocamento?

Para Lopes (2020), conforme se iniciou a quarentena, muitos têm falado da perda da experiência espacial pelas crianças, uma vez que não é indicado estar em espaços abertos. Este autor, porém, propõe alargarmos a compreensão de experiência espacial, ou melhor dizendo, das vivências espaciais. Estar nos diferentes lugares é muito importante, a vivência espacial das crianças precisa ser o mais diversificada possível, por isto:

Nesse sentido, ao pensarmos sobre as relações das crianças com os espaços, podemos dizer que esses vão muito além de seus locais imediatos, tradicionalmente acessados pelos seus corpos e por suas presenças físicas neles. Voltamos a afirmar que essa experiência é fundamental, já que a linguagem corpórea das crianças é uma de suas importantes formas de ser e estar no mundo, mas é fundamental destacar que há muitos espaços que podem ser vividos pelas palavras que fazemos chegar até elas, por diferentes situações criadas, em formas de histórias, de contos, de narrativas de nossas vidas, de brincadeiras e de muitas circunstâncias organizadas socialmente (LOPES, 2020, p. 2).

Dessa forma, deve-se utilizar outras ferramentas para fazer a leitura de mundo, partir do espaço vivido, concreto, mas não se limitar a ele, conforme concordam Callai (2005) e Straforini (2004). Usar recursos como imagens e narrativas não vão substituir a possibilidade de aprender se deslocando e olhando o espaço, mas podem auxiliar – embora não seja a mesma coisa da experiência prática – no desenvolvimento das leituras de mundo das crianças, para isso, é necessário convidá-las a refletir e criar hipóteses sobre os diferentes espaços, seja suas cidades ou espaços mais longínquos.

Assim, podemos apontar, de forma breve, como entendemos as infâncias a partir dos grupos populares e suas vivências espaciais em uma cidade periférica em

tempos pandêmicos. A seguir, dando continuidade à discussão queremos abordar o direito à cidade, condição fundamental para exercício pleno de cidadania e a conquista da autonomia dos educandos e que, portanto, deve estar presente no processo de ensino.

Nossas infâncias tiveram direito à cidade durante a pandemia?

A partir da compreensão das concepções de infâncias e cidade anteriormente explanadas, iremos, doravante, abordar uma temática assaz imprescindível à construção das consciências críticas (cf. PINTO, 2000, p. 47) e à formação cidadã das nossas crianças (cf. CAVALCANTI, 2008, p. 148-153), sendo este assunto denominado de “direito à cidade”.

A expressão “direito à cidade” foi cunhada, inicialmente, pelo sociólogo e filósofo marxista Henri Lefebvre (1901-1991), em 1968, na obra “O direito à cidade”, na qual o autor, contrapondo e negando a visão determinista sustentada pelo Urbanismo Modernista, examinou, num prisma dialético, as complexas relações mantidas no ambiente urbano. Lefebvre criticava o modo de produção capitalista, que reproduzia um espaço urbano voltado ao lucro, pautado em relações mercadológicas e que ocultava a natureza da cidade enquanto lócus de encontro, descoberta, lazer, arte e sociabilidade. Logo, que promovia a coisificação das pessoas, transformando-as em objetos e mercadorias.

Não se limitando à análise das relações de produção capitalista nem às forças produtivas, Lefebvre (2001) tinha a intenção de entender a cidade de forma holística, em sua totalidade. Sendo assim, ele pensou o direito à cidade como a renovação desse componente configurador da sociedade humana na tentativa de superar o processo de reificação dominante, de maneira que os sujeitos da cidade pudessem obter acesso à plenitude da vida em comunidade, que contempla a troca de experiências e vivências em comum, alargando o horizonte da emancipação humana. Assim, idealizava reconstruir o ambiente urbano a fim de atender e satisfazer as necessidades e anseios de seus habitantes, e não aos interesses do mercado. Dentro da sua concepção:

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à *obra* (à atividade participante) e o direito à *apropriação* (bem distinto do direito à propriedade) estão implicadas no direito à cidade (LEFEBVRE, 2001, p. 134, grifos do autor).

Com o passar do tempo e o desenvolvimento dos estudos e discussões sobre o tema, outras definições ampliaram o conceito inicial. Com isso, atualmente, podemos considerar o direito à cidade como um conjunto de reivindicações que incluem: o direito ao transporte público de qualidade e à mobilidade; o direito à moradia digna, à liberdade de manifestação, a defesa dos espaços públicos; o respeito à população em situação de rua e a vivência democrática dos espaços urbanos. Nesse sentido, a Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2005) define esse direito como:

[...] o usufruto equitativo das cidades dentro dos princípios de sustentabilidade, democracia, equidade e justiça social. É um direito coletivo dos habitantes das cidades, em especial dos grupos vulneráveis e desfavorecidos, que lhes confere legitimidade de ação e organização, baseado em seus usos e costumes, com o objetivo de alcançar o pleno exercício do direito à livre autodeterminação e a um padrão de vida adequado. [...] inclui, portanto, todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais que já estão regulamentados nos tratados internacionais de direitos humanos (p. 19).

O direito à cidade, por conseguinte, não é somente o acesso aos recursos que a cidade incorpora e disponibiliza para os indivíduos ou grupos sociais, mas sim, trata-se da possibilidade de reinventarmos e alterarmos a cidade conforme os nossos desejos mais profundos (cf. HARVEY, 2014, p. 28). Dessarte, dada a importância dessa literatura, é essencial que os educandos tenham contato com seus direitos desde os primeiros anos na vida escolar.

Um processo de ensino-aprendizagem que conceba debates horizontais correspondentes ao direito à cidade com as crianças estimulará, de forma gradativa, a percepção da multiplicidade dos elementos que constituem suas realidades e que, diretamente, afetam seus cotidianos. A escola pública democrática – enquanto instituição que busca formar cidadãos ativos, que assimilem conhecimentos

sistematizados, desenvolvendo as capacidades, atitudes e habilidades dos alunos (cf. LIBÂNEO, 1994, p. 43) –, dentro e fora da sala de aula, tem a função de proporcionar encontros que problematizem (especialmente com os alunos das camadas empobrecidas): as condições de moradia na qual eles se encontram, o entendimento dos espaços públicos como lugares de pertencimento, o questionamento sobre o motivo de existir pessoas desabrigadas, tal qual dialogar acerca da precariedade do transporte público que os atendem (ou não).

Para os educandos que vivem nos espaços urbanos, ao apreender o direito à cidade que está intimamente atrelado à aquisição das suas leituras de mundo dentro da dinâmica e dos fenômenos oriundos das cidades, haja vista que os espaços geográficos são indissociáveis da criação das concepções políticas, culturais, sociais, econômicas e educacionais desses sujeitos.

Nesse sentido, um espaço escolar que se prontifique elaborar um projeto político pedagógico emancipador, permeado nas lutas pelos nossos direitos – associado à rotina dos educandos, forjando coletivamente suas infâncias –, possibilitará formas de sentir, pensar e agir libertadoras perante as realidades sociais. Dentro disso, por intermédio da dialogicidade (cf. FREIRE, 2019, p. 107) imbricada nas ações socioeducativas, poderão florescer questionamentos que evidenciem os problemas e conflitos relativos à cidade que atravessam as vidas das crianças e impactam nas suas infâncias.

Esses diálogos estão numa esfera que valorizam o saber prévio e as experiências cotidianas dos alunos provenientes das classes populares, podendo se desencadear mediante indagações que ilustrem suas realidades, como, por exemplo: Por que eu moro na favela? Por que no meu bairro tem “toque de recolher”? Como se instalou Poder Paralelo (facções criminosas e milícias) nesta localidade? Como se formou a “rua dos pobres” e a “rua dos ricos”? Por que o valão da minha rua não é limpo? Por que temos que esperar tanto tempo pelo ônibus para irmos estudar ou passear? Por que ele vem lotado? E por que a passagem é tão cara? Quando chove os alunos não conseguem sair de casa para frequentar a escola, suas casas enchem, diversas vezes, seus familiares perdem seus pertences... Isso deveria ser assim?

Essa ótica supracitada foi posta como sugestão (e provocação) para se trabalhar a desmistificação de muitos conteúdos programáticos que estão introduzidos na disciplina de Geografia nas duas primeiras etapas da Educação Básica. Ademais, acreditamos que este pode ser um viés para identificarmos “situações-limite” prejudiciais às infâncias dos educandos e, também, dar-se-á como viabilidade de se realizar “atos-limite”.

Enfim, antes de responder à pergunta formulada do tópico desta seção, devemos admitir, primeiramente, que muito dos nossos direitos ainda não se concretizaram, e os direitos à cidade se enquadram como aqueles que, historicamente, foram negados pelos governantes e ignorados pelas políticas públicas. Nessa perspectiva, “reivindicar o direito à cidade equivale, de fato, a reivindicar um direito a algo que não mais existe (se é que, de fato, alguma vez existiu)” (HARVEY, 2014, p. 19-20). Dessa forma, denunciemos a difícil realidade caracterizada pela usurpação dos nossos direitos – bem como ressaltamos a negligência do poder público, que causa danos irreparáveis à população mais carente –, e fazemos, ainda, apologia de um ensino para e com nossas infâncias que impulse a visão crítica e politizada dos cidadãos gonçalenses.

Por sua vez, certamente, quaisquer atividades didático-pedagógicas, em tempos de pandemia, estariam defasadas, uma vez que as circunstâncias impostas obrigaram os profissionais da educação improvisarem (até mesmo no desespero) frente à falta de estrutura tecnológica, em face da situação econômica deplorável da população e devido ao despreparo na formação dos professores para atender as demandas do ensino remoto.

Além disso, o direito à cidade implica em vivências, na sensibilidade da experiência da cidade (conhecer o espaço geográfico), e, à medida que estamos restritos às nossas residências, ficamos limitados aos recursos da informática para tentar suprir a riqueza ostentada pela dimensão empírica, que poderia ser engendrada numa conjuntura sem pandemia.

Portanto, concluímos que – tanto na conjuntura sem pandemia, como neste período catastrófico – nossas crianças viveram (e vivem) tendo suas infâncias assoladas

pela expropriação dos seus direitos, dentre eles, os relativos à cidade. Diante disso, para conquistar nossos direitos, seguimos defendendo a participação popular e a mobilização em prol das garantias sociais e de mudanças efetivas. Já no âmbito da aprendizagem, infelizmente, a adaptação das ações presenciais às práticas da educação a distância é a solução mais plausível a ser tomada. Outrossim, mantendo a convicção de que a transformação da realidade social dar-se-á com a formação política dos cidadãos – condição indispensável para a redução das desigualdades sociais produzidas nos espaços urbanos –, afirmamos que os conteúdos escolares precisam ser trabalhados em perspectivas teórico-metodológicas que instiguem ações críticas e reflexivas nas crianças.

Educação escolar e leitura geográfica: possibilidades e desafios neste período

Antes de aprender a ler e a escrever, a criança executa a leitura do mundo, mas é papel da escola fazer com que o educando compreenda o seu contexto no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade. Perez (2005, p. 24) nos diz que “ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização do ser humano a partir do ‘território usado’”. Logo, aprender a ler o espaço potencializa o entendimento da construção social do espaço onde os alunos estão inseridos.

Partindo da leitura do espaço e fazendo uso da linguagem geográfica, o ensino de Geografia permite que as crianças construam seus referenciais espaciais, ao mesmo tempo em que articulam suas leituras de mundo pela apropriação e sistematização de símbolos, significados, convenções e o funcionamento de variadas linguagens.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 2016, p. 53).

Dessa forma, é função da escola propiciar a incorporação das diferentes leituras de mundo de seus alunos, porque trabalhar a representação espacial com as crianças significa exercitar a leitura do mundo para viabilizar as condições de compreensão da espacialidade, dos fenômenos, dos processos históricos e socioculturais que os constituem. Contudo, não deve ocorrer de forma passiva, colocando-os como expectadores de acontecimentos, e sim, como atuantes, fazendo amplo uso das suas capacidades de pensar, atuar e intervir ativamente. Com isso, a leitura do mundo resulta do entendimento dos diferentes aspectos de espacialidade compreendidos nos diferentes modos de viver em sociedade.

Tomando a realidade socioeconômica do município de São Gonçalo, de acordo com o IBGE (2018), o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2,1 salários mínimos, mas tendo em vista que as pessoas ocupadas formalmente em relação a população total do município era de 11,3%, evidenciamos que as crianças das classes populares são aquelas que mais sofrem com discrepantes formas de viver – já que, majoritariamente, lhes são negados direitos básicos (saneamento, moradia digna, transporte, lazer etc.) –, que não devem ser naturalizadas. Nessa perspectiva, com a chegada da pandemia, as expropriações se potencializaram, pois aquilo que já era negado, em condições ditas normais, piorou com a necessidade do isolamento social sem o devido suporte do Estado, dado que, é esse mesmo Estado que pratica a negação dos direitos dessa parcela da população.

Com o fechamento das escolas públicas, por conta da circulação e disseminação do coronavírus, um novo desafio se impôs – além da crise sanitária e das difíceis condições que as escolas da rede municipal já sofriam –, sendo este expresso pela pergunta: quais as possibilidades de se desenvolver a leitura geográfica neste novo modo de viver e conceber o espaço? Ressaltando que a leitura geográfica parte do pressuposto de podermos ocupar os espaços para, assim, efetivar a sua leitura. Estando em situação de isolamento, como ler esse espaço?

O encaminhamento dado pela Secretaria de Educação do município de São Gonçalo-RJ, para dar continuidade das atividades escolares, de acordo com o Coletivo

Investigador⁹⁹ (2020, p. 6) foi o seguinte: a “[...] Portaria 057/2020 atribui a responsabilidade à escola de desenvolver e disponibilizar atividades pedagógicas aos estudantes, através de mídias digitais”.

Ao pensar na prática da leitura geográfica, conforme aquilo o que a Secretaria de Educação definiu, poderíamos fazer o uso de ferramentas tecnológicas como o *Google Earth*, *Google Maps*, aplicativos de celular, como *Waze* – todas com relativa facilidade para o uso –, no entanto, para tais recursos é preciso de equipamentos de informática, como computadores, celulares e internet de qualidade. Diante da precariedade econômica das famílias atendidas pelas escolas públicas no município, excluimos boa parte das crianças das camadas populares, pois, segundo a ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicações, 2020), a maioria dos usuários pertencentes às camadas populares possuem limites restritos quanto ao tráfego de dados.

Ademais, trabalhar com a perspectiva digital não exige a necessidade da ocupação física do espaço, uma vez que, ver a sua escola referenciada no *Google Maps* é importante, mas não o suficiente para a efetiva aprendizagem geográfica. Conforme Filho (2020) nos alerta, devemos ter cuidado acerca de um deslumbramento instantâneo referente às tecnologias, porque isso não colabora para a concepção de uma educação emancipatória.

Não estamos aqui negando a relevância da tecnologia, apenas salientamos que é preciso reflexão e criticidade para com o seu uso. É necessário que as crianças estejam presentes ocupando a escola, a praça, a rua, e assim, poderão articular as leituras de mundo e geográficas pautadas na perspectiva da linguagem-realidade para a construção e aprimoramento dos seus saberes. Portanto, retomamos o questionamento sobre quais as reais possibilidades de se desenvolver a leitura geográfica neste novo modo de viver e conceber o espaço em situação de isolamento social?

Não podemos, inicialmente, pormenorizar o papel do Estado, que nesse caso é representado, principalmente, pelo Ministério da Saúde e o Ministério da Educação.

⁹⁹ O Coletivo Investigador é um Grupo de Pesquisa-Ação Pedagógica constituído de professores e estudantes da educação pública de São Gonçalo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – Departamento de Educação –, coordenado pela professora Sueli de Lima Moreira.

Se houvesse uma política de Estado coesa quanto a saúde e educação, as nossas realidades para com o ensino seriam outras. Mas, infelizmente, o que vivenciamos foram sucessivas trocas de seus representantes em busca daquele que melhor pudesse fazer o pior.

Em segundo momento, é preciso pensar a situação pandêmica como transitória (por mais demorada que possa ser), e não, fixa. A Geografia nos dá esse subsídio ao pensarmos a partir das relações do homem com o espaço, porque essas não são estáticas, conforme Straforini (2002, p. 98) propõe que a “realidade tem que ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta, encerrada: há uma dinamicidade constante”. Desse jeito, a pandemia deixará (e vem ocasionando) graves marcas e impactos, por isso, temos que encarar a realidade do ensino remoto.

Por conseguinte, uma possibilidade para a abordagem da leitura geográfica em tempos pandêmicos e condições tão diversas é partir do lugar de cada criança, propondo o diálogo com elas por meio de desenhos onde os educandos exponham, como, por exemplo, mostrando de que maneira as pessoas que residem em suas casas conseguiram (ou não) se deslocar (para o trabalho e outras atividades cotidianas essenciais) durante o este período.

Ou seja, se antes em sala de aula pedíamos para desenhar o trajeto casa-escola, hoje podemos solicitar para desenhar o caminho casa-ponto de ônibus, ou desenhar sobre quantas pessoas estão em isolamento na sua casa. Nessa situação, ao iniciarmos um diálogo partindo de como as crianças estão vivendo, elas colocarão suas vozes, suas leituras dos momentos vividos para, aí sim, medirmos com a sua Geografia.

Aqui, falamos a partir das suas geografias, pois a crianças das classes empobrecidas vivenciam realidades perversas, que, mesmo antes da pandemia, as faltas e negações das condições básicas humanas já retratavam em seus cotidianos. O que mudou com a chegada da pandemia foi o acirramento das dificuldades, por isso, a possibilidade que surge para com a leitura geográfica é esta: propor às crianças o diálogo franco a respeito das geografias das suas casas, das suas ruas, de seus corpos.

A possibilidade que aqui se abre, para como trabalhar a leitura geográfica em tempos de pandemia, exige de nós o compromisso com uma educação voltada para os princípios éticos e estéticos de uma vida em sociedade, e não simplesmente a busca precoce por um processo de escolarização dos nossos pequenos. Em consonância com o Coletivo Investigador (2020), é evidente que nossa visão diverge amplamente daquilo que propôs a Secretaria de Educação de São Gonçalo (SEMED):

Em julho de 2020 a SEMED publica a Portaria 087/2020 sobre a reorganização das atividades educacionais para 2020; nela há exigências quanto aos registros e encaminhamentos das atividades realizadas desde o início da pandemia, por bem como o cumprimento das 800 horas, sem a desvinculação do ano letivo com o civil para o fechamento do calendário de 2020 (p. 6).

A proposta da SEMED deseja o cumprimento de uma dada carga horária associada ao controle quantitativo de atividades; nós estamos valorizando os cuidados das nossas crianças e com a formação saudável das suas infâncias, ou seja, priorizamos vidas humanas, porque a pandemia não se preocupa com a carga horária ou com quantas atividades e/ou aulas remotas foram aplicadas.

Isto é, a situação pandêmica propõe um outro tipo de currículo que não é aquele que se agarra ao cumprimento dos livros didáticos e/ou o conteúdo mínimo a ser dado. Mas sim, um currículo pautado na realidade, consoante com o que diz Freire (2016, p. 47): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Considerações Finais

Objetivamos colaborar com o debate dos impactos da pandemia do novo coronavírus nas infâncias vividas nas cidades periféricas, discutindo como a leitura de mundo por meio do espaço geográfico ajuda a compreender as infâncias e as vivências na cidade. No contexto da realidade das crianças de classes populares, as infâncias são marcadas por negação de diversos direitos, incluindo o direto à educação, que tanto se fala de sua universalidade. Dessa forma, podemos ver, a partir da perspectiva da

Geografia das Infâncias (LOPES, 2006), como as diferentes realidades sociais impactam nas infâncias e suas subjetividades.

A pandemia que levou ao isolamento, ainda que incipiente, desde março do ano passado, trouxe novos desafios às experiências vividas por essas infâncias, incluindo a própria relação com o espaço. Assim, ampliar a leitura de mundo dos educandos neste contexto traz novos desafios aos docentes que precisam atuar a partir do espaço vivido. O desafio central é ampliar o entendimento de vivências espaciais.

Além do mais, vimos que o direito à cidade engloba diversos direitos fundamentais que têm por finalidade assegurar o bem-estar social, a moradia digna, o respeito aos demais habitantes, o direito de ir e vir, o sentimento de pertencimento local, o acesso aos bens artísticos, históricos e culturais pela população citadina (e suas infâncias) de São Gonçalo-RJ para que a cidade desempenhe sua função social. Em vista disso, fazemos a asserção de que a garantia do direito à cidade não se restringe ao fato dos indivíduos se apropriarem dos espaços (simbólicos e materiais) urbanos, e sim, de terem plena participação política para que, em comunhão, possam reivindicar seus direitos e exercer uma gestão democrática.

Inferimos que, dentro e fora do contexto pandêmico causado pela COVID-19, nossas infâncias – principalmente aquelas vividas pelas crianças nascidas e crescidas nas camadas mais empobrecidas – seguem impossibilitadas de desfrutar, em grande parte, da cidade, porque foram roubadas, desumanamente, de seus direitos dentro do tecido urbano. Aliás, para aprender os direitos à cidade de São Gonçalo-RJ, é necessário vivenciar seu cotidiano, isso, pois, a cidade educa os sujeitos que a (re)significa e (re)formula. Desse jeito, como preconiza Tavares (2007, p. 71), não pretendemos pleitear uma cidade didatizada; o intuito está em discutir a cidade experienciada, percebida e vivida pelos(as) educadores(as) e educandos(as).

Sendo assim, salientamos que a pandemia impõe a necessidade de trabalharmos com um outro currículo diferente desse que até agora vigora nas salas de aula, nas escolas e que se mostra amplamente inócuo para a realidade das camadas periféricas. Com isso, se faz necessário um processo de reflexão sobre o que ocorre no mundo para, assim, podermos atuar de modo a não entender como natural as

ausências e negações de nossos direitos. Portanto, precisamos de uma proposta curricular que paute de forma contundente o trabalho a partir da perspectiva da leitura geográfica que se inicia no espaço vivido/vivenciado dos educandos e, não, em um planejamento exclusivamente de conteúdos mínimos/obrigatórios alienados das experiências das nossas crianças.

Por fim, os desafios que a escola enfrenta, neste período inédito de nossas vidas, são inúmeros, pois vão desde as dificuldades impostas pela necessidade do distanciamento social até a falta de insumos para que a educação remota se materialize de modo eficaz, porém, continuaremos investindo em nossas capacidades de resistência e articulação para a criação de outras formas de construir conhecimentos crítico-reflexivos e emancipatórios.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Governo Federal. **Agência Nacional de Telecomunicações**. 2020. Disponível em: <<https://www.anatel.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 17 fevereiro. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago., 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE. Disponível em: <<https://www.suelourbano.org/wp-content/uploads/2017/08/Carta-Mundial-pelo-Direito-%C3%A0-Cidade.pdf>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza **Geografia, escola e produção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. 194p.

FILHO, Manoel Martins de Santana. Educação geográfica, docência e o contexto da COVID-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2021.



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 54ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes:** do direito à cidade à revolução urbana. Tradução Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes-Selo Martins, 2014.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa.** Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama>>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2021.

INVESTIGADOR, Coletivo. **Relatório Técnico de Pesquisa:** Educação em tempos de pandemia na cidade de São Gonçalo – RJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Faculdade de Formação de Professores. Setembro de 2020.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Crianças e vivências espaciais em tempos de confinamento e pandemia,** 2020 Disponível em: <<https://paizinhovirgula.com/criancas-e-vivencias-espaciais-emtempos-de-confinamento-e-pandemia/>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

LOPES. GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: Territorialidades Infantis, In. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp. 103-127, jan./jun., 2006.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia. **Revista Tamoios** – jul./ dez., 2005, ano II, nº 02, p. 23 - 30. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/ojs/index.php/tamoios/article/viewFile/646/681>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2021.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2000.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. **Terra Livre**, São Paulo. Ano 18, vol. I, n. 8. p. 95 - 114. jan./jun., 2002. Disponível: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/203>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2021.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os “pequenos” e a cidade: o papel da escola na construção do direito à cidade. **Revista Contexto & Educação.** Editora Unijuí, Ano 22 nº 78, jul./dez., 2007.



TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de Covid-19 na Educação em São Gonçalo In. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/78996>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

Data do envio: 30/07/2021

Data do aceite: 20/10/2021

